



LUND UNIVERSITY

Mellan två utbildningsramar

Strategier för stigma-management bland gymnasieelever med rörelsehinder

Bernmalm, Emil; Nästesjö, Jonatan

Published in:
Ögonblick

2021

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bernmalm, E., & Nästesjö, J. (2021). Mellan två utbildningsramar: Strategier för stigma-management bland gymnasieelever med rörelsehinder. I I. Bosseldal, J. Lundberg, & M. M. (Red.), *Ögonblick: En vänbok till Anders Persson om människor och deras möten* (s. 129-144). (Lund Studies in Educational Sciences; Vol. 16). Lund Studies in Educational Sciences.

Total number of authors:
2

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

MELLAN TVÅ UTBILDNINGSRAMAR: STRATEGIER FÖR STIGMA-MANAGEMENT BLAND GYMNASIEELEVER MED RÖRELSEHINDER

Av Emil Bernmalm & Jonatan Nästesjö

Mika läser sitt andra år på ett av Sveriges riksgymnasier. Dessa skolor organiserar utbildning för gymnasieungdomar med svåra rörelsehinder. Mika har under sin skolgång uteslutande deltagit i små undervisningsgrupper som är exklusiva för elever med rörelsehinder och har under åren funderat mycket på frågor om inklusion och exklusion i skolan. En fråga som är viktig gäller den om grupptillhörighet och att avvika från mängden. Som när det är dags att äta lunch i skolans matsal där det finns en anpassad avdelning för elever med rörelsehinder: "Man får ju känslan av att man är ett specialfall när man sätter sig där", menar Mika.

Under nästa läsår planerar Mika att läsa ett ämne inom ramen för storklass. Därmed är hen på väg att passera en gräns som för riksgymnasiets elever går mellan två olika utbildningsramar. När Mika berättar om sina förväntningar på att läsa i storklass lyfts den sociala aspekten fram som särskilt viktig:

Däremot vill jag ju gärna försöka att lära känna folk, för min erfarenhet är att folk som går integrerat drar sig undan på något sätt, de går på lektionen och sedan drar de sig undan. Det är någonting som jag vill försöka undvika att göra. Att inte vara den som drar mig undan, för annars ser jag inget värde i att gå i större grupp, för då kan jag lika gärna stanna kvar här nere om jag ändå undviker dem som jag går med.

I den här texten fokuserar vi på hur gymnasieelever med svåra rörelsehinder använder strategier för stigma-management i samband med att de rör sig mellan två olika utbildningsramar. Inom den ena närvarar endast elever med rörelsehinder, i den andra

integreras de i reguljär gymnasieklass. Denna utbildningssituation karakteriseras därmed av två motpoler. Å ena sidan ska gymnasieelever med svåra rörelsehinder erbjudas en anpassad utbildning som särskiljer dem från den reguljära gymnasieskolan. Å andra sidan är ambitionen att de också ska integreras och bli en del av "vanliga" gymnasieklasser. Inom båda utbildningsramarna förutsätts, om än på olika sätt, elevernas avvikande identitet. I interaktion med andra likväl som med sig själva måste de därför hantera denna identitet.

Sedan publiceringen av Goffmans (2014b) arbete om stigma i början av 1960-talet har samhällsvetenskaplig forskning behandlat vitt skilda stigmatiserade grupper. Ett gemensamt intresse har varit att undersöka hur individer använder sig av olika strategier för stigma-management i syfte att undvika eller lätta på den negativa inverkan stigma har i sociala interaktioner. Det kan handla om att styra andras intryck av ens identitet (Taub et al., 2004), att utveckla alternativa tolkningar av stigma som överskrider snäva definitioner av normalitet (Thoits, 2016) eller att vägra låta ens identitet definieras av ett avvikande attribut (Green, 2009). Litteraturen om stigma är emellertid kraftigt centrerad mot studier av vuxna individer, vilket innebär att vi vet relativt lite om hur barn och ungdomar hanterar stigmatiserade identiteter (Roschelle & Kaufman, 2004). Detta gäller även inom utbildningsforskning.

I kapitlet presenterar vi först riksgymnasiet som utgör den institutionella inramningen av elevernas utbildning. Därefter diskuterar vi Goffmans förståelse av stigma och hur detta ligger till grund för ett analytiskt ramverk utifrån vilket vi kan studera gymnasieelevers identitetsarbete. Avslutningsvis presenterar vi studiens empiriska resultat och diskuterar dess slutsatser.

Mellan två utbildningsramar

Elevernas utbildningssituation kan förstås mot bakgrund av utvecklingen från ett nivågrupperat och differentierat skolsystem till ett sammansatt och odifferentierat. I ett svenskt perspektiv är införandet av enhetsskolan central. I ett betänkande från 1946 underströks vikten av en skola som kan utbilda alla uppväxande individer samt ta hänsyn till den pluralitet av förmågor och egenskaper som dessa har. Vidare skulle detta i så stor utsträckning som möjligt göras inom ramen för det reguljära klassrummet (SOU 1948, s. 24–25; 39). Enhetsskolan är i denna bemärkelse utgångspunkten för den process och det mål som idag omnämns som *en skola för alla*. Dess två grundprinciper – elevens rätt till individanpassad utbildning samt elevens rätt till social gemenskap inom ramen för det odifferentierade klassrummet – förtydligades genom instiftandet av grundskolan 1962 och stärktes genom normaliseringsprincipen 1967. Normaliseringsprincipen innebar att det ställdes ökade

krav på grundskolan att ta emot och integrera individer med funktionsvariationer i den reguljära undervisningen (Brodin & Lindstrand 2010).

Gemensamt för de elever som ingår i föreliggande studie är att deras gymnasieutbildning organiseras av riksgymnasier belägna i antingen Stockholm, Göteborg, Umeå eller Kristianstad. Riksgymnasier ger elever med svåra rörelsehinder laglig rätt att läsa en utbildning med anpassad undervisning, tillgång till habilitering och hjälpmedel samt anpassade elevboenden. Som särskilda skolor för elever med svåra rörelsehinder är riksgymnasier inte fullständigt kompatibla med idén om ett odifferentierat skolsystem. Mot bakgrund av *en skola för alla* som politisk-normativ ambition ska därför eleverna i möjligaste mån läsa sin utbildning tillsammans med elever i den reguljära gymnasieskolan.

Detta ger upphov till en situation där elever med svåra rörelsehinder tenderar att pendla mellan två olika utbildningsramar. Eleverna kallar dessa *liten grupp* och *storklass*. Som utbildningsramar svarar de mot skilda förväntningar på skolan vad gäller individanpassning och social delaktighet. De strukturerar även rumsliga och temporala aspekter av elevernas utbildning samt frågor om elevgruppering och tillgång till lärarkompetens. Därmed rymmer ramarna vad Nilholm (2019, s. 144) beskriver som tre grundläggande målkonflikter inom utbildningssystemet:

- (i) konflikten mellan att identifiera elever som behöver ett särskilt stöd och att undvika att tillskriva elever en fast avvikaridentitet; (ii) konflikten mellan att identifiera brister (för att kunna förbättra) och se olikhet som en tillgång; (iii) konflikten mellan att behöva kompensera elever och att de ska vara delaktiga på samma villkor som alla andra.

Medan dessa målkonflikter aktualiseras i spänningen mellan riksgymnasiernas dubbla utbildningsramar riktar vi i den här texten uppmärksamhet mot det arbete eleverna gör med sin identitet som rörelsehindrade i samband med att de förflyttar sig mellan dessa ramar. Tidigare studier av elever med rörelsehinder har visat att spänningen mellan integration och anpassad undervisning är starkt närvarande i deras skolvardag (Nygren, 2008). Det saknas däremot kunskap om hur elever med rörelsehinder hanterar sådana spänningar i interaktion med andra elever och lärare. Sålunda ställer vi elevernas *inramning* i centrum, vilket inbegriper både deras *erfarenheter* och *interaktioner* med andra samt situationers sociala *dynamik* (Persson 2014). På så vis blir det möjligt att undersöka hur elever med svåra rörelsehinder arbetar med att konstruera och kommunicera sin identitet för att hantera spänningar eller påfrestningar som uppkommer inom ramen för deras skolvardag.

Stigma och strategier för stigma-management

Utgångspunkten för Goffmans (2014b) analyser i boken *Stigma* är inte i första hand de historiska strukturer eller politiska ordningar som upprätthåller olika former av stigma, utan snarare det arbete som individen måste göra för att hantera eller styra en identitet som anses vara avvikande. Till grund för detta ligger en relationell förståelse av stigma som fenomen. Stigma uppkommer när individer på olika sätt avviker eller misslyckas att leva upp till normativa och institutionella förväntningar på hur de ska vara, uppträda eller se ut i en specifik social kontext. Stigmatisering handlar således inte om en individs egenskaper, utan om samspelet mellan vad Goffman kallar för "samhällets identitetsvärden" (som fastställer ett slags normalitet) och individers identiteter (som i olika grad riskerar att inte svara upp mot de normer och värden som fastställer normalitet). Det är inom detta samspel som kategorier som "avvikande" och "onormal" blir socialt betydelsebärande, vilket skapar förutsättningar för hur individer interagerar med varandra såväl som med sig själva.¹ Goffman (2014b, s. 11) framhåller att "stigma består av en speciell relation mellan attribut och mönster (stereotypi)", där ett utmärkande drag hos stigmatiserade individer sammanlänkas med oönskade och negativa stereotyper. Den stigmatiserade måste därför, i sin strävan efter socialt erkännande, (om)förhandla denna sammanlänkning genom att på olika sätt hantera sin identitet och styra andras intryck av den.

Hur stigma kan hanteras beror på vilken typ av stigma som individen har att handskas med. Om stigmat är synligt eller känt för andra människor (en *misskrediterad* person) handlar det primärt om att hantera spänningar eller påfrestningar som uppkommer i sociala interaktioner. Om stigmat däremot är svårt att upptäcka eller okänt för andra människor (en *misskreditabel* person) handlar det först och främst om att hantera vilken information som individen lämnar om sig själv (Goffman 2014b, s. 51-52). Med Goffman som utgångspunkt blir det således möjligt att analysera hur individer hanterar sitt stigma genom olika strategier för stigma-management.² Individer med stigmatiserade identiteter kan exempelvis försöka att passera som "normala" (genom att hemlighålla information, gå i terapi eller korrigera sitt stigma genom plastikkirurgi) eller kompensera för det (exempelvis genom att behärska aktiviteter som tonar ned betydelsen av stigma, så som akademiska studier eller sport). Vidare framhåller Goffman (2014b, s. 28–31) vikten av att som

¹ Goffman (2014b: 149) skriver att "den normala och den stigmatiserade inte är så mycket konkreta personer som de är olika perspektiv".

² I den svenska utgåvan av *Stigma* översätts engelskans *stigma management* till *stigmastyrning*. Enligt vår mening är dock *styrning* ett alltför snävt begrepp för att förstå den *hantering* av stigma som Goffman beskriver och analyserar. Genom att nyttja termen *management* vill vi belysa hur strategier för att hantera stigma inbegriper såväl *styrning* som *förvaltning*, *ledning* och *skötsel* av ens identitet.

stigmatiserad interagera med *de egna*, det vill säga med personer som delar ett särskilt stigma. Genom denna typ av interaktion kan den stigmatiserade lära sig att hantera och leva med sitt stigma likväl som att utveckla alternativa och positiva tolkningar av det (se exempelvis Ablon 1981; Becker 1981; Kaufman and Johnsson 2004). På så vis handlar strategier för stigma-management till stor del om vad Snow och Andersson (1987) kallar *identitetsarbete* – både i bemärkelsen att utveckla en förståelse av sig själv och att konstruera identiteter som kan kommuniceras och erkännas av andra.

Gymnasieelever med svåra rörelsehinder har ett stigma i bemärkelsen att de avviker från de normativa och institutionaliserade förväntningar som finns gällande hur kroppar bör vara, uppträda och se ut. Genom att kontrasteras mot ”normala” och ”funktionsdugliga” kroppar är personer med rörelsehinder utsatta för risken att sammanlänkas med negativa föreställningar och stereotyper, vilket formar deras förutsättningar att interagera med och erkännas av andra. Davis (1961) påvisar exempelvis i en studie av interaktioner mellan rullstolsburna och gående personer hur individer med rörelsehinder – genom att utmana normativa förväntningar gällande kroppslighet – inte bara blir utsatta för reaktioner karakteriserade av rädsla, medömkan, avsky och förlägenhet. De föreställer sig även att det är så ”normala” personer kommer att uppfatta dem. På så vis förväntar de sig krystade interaktioner som de på olika sätt försöker att parera. Liknande resultat har framkommit i studier av universitetsstudenter med rörelsehinder vars interaktioner med såväl lärare som studenter präglas av att de måste hantera betydelsen av sitt stigma (Fichten et al. 1989; Taub et al. 2004)

Genom att använda stigma-management som analytiskt begrepp kan vi fördjupa förståelsen för hur gymnasieelever med svåra rörelsehinder hanterar sin identitet i interaktion med andra såväl som med sig själva. Detta inbegriper hur eleverna, i samband med att de manövrerar två konträra utbildningsramar, strävar efter socialt erkännande genom att antingen tona ned eller framhäva sitt rörelsehinder, samt hur de utvecklar och upprätthåller rörelsehinder som kollektiv identitet.

Rörelsehinder som levd erfarenhet

Studiens empiriska material är insamlat inom ramen för ett avhandlingsprojekt med arbetstiteln *Religionsämnet i en skola för alla* och består av 20 djupintervjuer med elever antagna till riksgymnasier.³ Majoriteten av de intervjuade eleverna läser sitt andra eller tredje gymnasieår, medan fem av dem är inne på sitt fjärde och avslutande

³ För att stärka elevernas anonymitet används neutrala könspronomen och könsneutrala fingerade namn.

år. Fjorton av de intervjuade eleverna har erfarenhet av både storklass och liten grupp. Graden av integration varierar. Medan det för vissa handlar om att läsa någon enstaka lektion i storklass handlar det för andra om att endast ha någon enstaka lektion i liten grupp. Fem elever har uteslutande läst i liten undervisningsgrupp medan en elev endast har erfarenhet av att ha läst i storklass.

Intervjuerna delades upp i två sekvenser. Den första byggde på öppna frågor där eleverna själva fick definiera vad som är centralt i deras skolvardag. I den andra delen ställdes följdfrågor kring specifika situationer och erfarenheter som relaterade till frågor om identitet, tillhörighet och gränsdragningar. Metodologiskt syftar intervjutekniken till att undersöka hur institutionella inramningar samt sociala normer och förväntningar inverkar på individers sätt att organisera och skapa mening kring levd erfarenhet (Lamont & Swidler 2014). Medan intervjuer inte kan ge en uttömmande bild av den miljö som individer befinner sig i kan de däremot ge glimtar av det sociala och kulturella tryck som de upplever, vilket bildar utgångspunkt för meningsskapande praktiker som kan vägleda handling (Pugh 2013). Citaten som detta kapitel bygger på är sådana glimtar, vilka ger inblick i hur eleverna förstår sin egen utbildningssituation samt hur de hanterar spänningar och påfrestningar som uppkommer inom ramen för deras skolvardag.

Tona ned rörelsehinder: *avledning* och *normalisering*

Utifrån Goffman (2014b, s. 51–52) kan vi definiera gymnasieelever med svåra rörelsehinder som *misskrediterade* i bemärkelsen att åtminstone delar av deras stigma är synligt och känt för andra. Detta är som tidigare nämnts avgörande för hur en stigmatiserad identitet kan hanteras. För elever med svåra rörelsehinder handlar det primärt om att hantera spänningar i interaktionen med andra elever i storklass. I det här sammanhanget återkommer flera av de intervjuade eleverna till vikten av att tona ned betydelsen av sitt rörelsehinder. Detta görs genom *avledning* – vilket innebär att eleven avleder uppmärksamhet från rörelsehindret genom att byta fokus i interaktionen eller att framhålla andra aspekter av sig själv – och *normalisering* – vilket innebär att eleven tonar ned betydelsen av rörelsehindret genom att på olika sätt visa att det inte utgör en begränsning eller ett problem. Inom båda strategierna handlar det om intrycksstyrning (Goffman 2014a).

Ett sätt att hantera betydelsen av sitt rörelsehinder i mötet med andra elever är att avleda deras uppmärksamhet genom *humor*. Efter att ha talat om hur de brukar skämta och tala ironiskt om varandras CP-skador i liten grupp, berättar Charlie att detta är något som hen även gör i storklass:

”Jävla CP”, så kan vi göra även i [stora] klassen, jag tror det lättar stämningen lite. [...] För jag vet ibland, man hör att det är någon som använt CP som skällsord eller så, då är det alltid någon som ”men säg inte så Charlie är ju här”. Jag brukar säga: ”jag bryr mig inte”, eller också om datorn inte funkar, ”jävla CP-dator”, då kan jag säga ”vilken bra dator, har den CP så är den skitbra” och alla skrattar.

Utan att ge uttryck för pinsamhet omförhandlar Charlie betydelsen av CP genom humor vilket enligt hen både avdramatiserar rörelsehinder som avvikande attribut samt lättar upp stämningen i klassen. Att skämta om CP kan förstås som en strategi för att byta fokus i det sociala samspel som Charlie tillsammans med sina klasskamrater är en del av. Därmed kan Charlie parera obekväma situationer där hen riskerar att drabbas av andras medömkan. En annan typ av avledning är att påvisa *akademisk kompetens*. Ett exempel är när Charlie hjälper sina klasskamrater i storklass:

Jag känner den gemenskapen att klara skolan med mina klasskompisar. Jag kan vara med, framförallt blir jag hjälpare för vissa, för jag har alltid haft hyfsat bra betyg, så det är många som tänker att honom kan vi ha nytta av, att han kan hjälpa och så. Det är också en form av, man känner tillhörighet att man kan göra nytta [...] I ettan var det mycket matten, jag har alltid haft lätt för matte. Om läraren var upptagen så [vände sig andra elever till mig].

Att vara duktig i skolan och hjälpa andra innebär att Charlie kan framhålla aspekter av sig själv och sin identitet som inte associeras till rörelsehindret. Detta skapar enligt Charlie en känsla av tillhörighet. Avledning genom att uppvisa akademisk kompetens kan förstås som ett rolltagande som etablerar tillfälligt fungerande konsensus där eleverna i storklass samspelar med varandra. I detta samspel ligger fokus på hur de delar en gemensam situation som ger upphov till en kollektiv elevidentitet. Detta skapar utrymme för ett deltagande och erkännande som inte begränsas av normativa förväntningar på kroppslighet.

Istället för avledning av uppmärksamhet från rörelsehinder handlar normalisering om att undvika oönskade eller negativa reaktioner i mötet med andra genom att påvisa att rörelsehinder inte utgör en begränsning eller ett problem. Detta tar sig olika uttryck. Kim berättar hur hen etablerat ett skämt om ljudet från sin rullstol. I sammanhanget används inte humor för att parera obekväma situationer utan för att ”passa in” i en storklass där ”att sticka ut” är viktigt. Därmed använder Kim rullstolen

som en identitetsmarkör vilken signalerar samhörighet snarare än avvikelse ("alla har sina unika sidor i klassen"). I kontrast till den här typen av normalisering understryker andra elever vikten av att framställa sig själva som funktionsdugliga. Detta identitetsarbete handlar om att styra andra elevers intryck av dem på ett sätt som signalerar *fysisk förmåga*. Charlie, som vanligtvis använder permobil, berättar om hur hen förberedde sig inför första mötet med sin storklass genom att öva på att gå:

Om man träffar någon ny, så vill man ju visa sin bästa sida [...] Så jag, redan första dagen, nej men jag tänkte att jag skiter i stolen, så jag ställde den i klassrummet och gick ut där. Och alla bara "Ooooh", jag såg på vissa att de inte var beredda på det. Och sedan liksom, idag kan jag ju ställa den och gå och sätta mig i vanlig bänk, bara för att sitta och jobba med kompisar och så. [...] Det gör mer att jag känner mig som en i klassen [...] att jag inte behöver sitta längst bak eller längst fram med en assistent bredvid.

Genom att signalera fysisk förmåga tonas betydelsen av elevernas rörelsehinder ned. Ofta handlar det om att distansera sig från symboler som tillskriver elever status som rörelsehinderade (såsom permobil, elevassistent eller andra hjälpmedel) och istället påvisa att rörelsehinder inte utgör en begränsning. Centralt är att vilja passa in. Enligt Charlie är detta viktigt för känslan av tillhörighet i klassen. En relaterad strategi inom ramen för normalisering är att signalera *öppenhet*. Flera elever beskriver hur deras klasskamrater i storklass tenderar att inte vilja tala eller umgås med dem, vilket riskerar att utestänga dem från klassgemenskapen. I det här sammanhanget talar Robin om vikten av att framstå som öppen och frispråkig och på så vis själv ta ansvar för att interagera med andra elever:

Jag har alltid haft lätt att konversera med folk och prata om mitt funktionshinder, för jag tror att det är mycket det som behövs. [...] Man kan komma lite djupare i relationen och dom andra kan bli lite bekvämare i vissa situationer [...] och sedan också att de själva i sin tur öppnar upp sig för mig. Det är också en viktig del, att de inte ska känna att det är jag som berättar om mina problem och svårigheter, för att jag har mycket mer problem och svårigheter och att de ska tycka synd om mig. Det är mer: vill ni veta något så fråga.

Som en strategi för att interagera med andra elever beskriver Robin öppenhet och frispråkighet som tekniker för att på olika sätt skapa förståelse för rörelsehinder och undvika reaktioner karakteriserade av exempelvis rädsla eller medömkan. Därmed får hen kontroll över vilken betydelse rörelsehinder tillskrivs i mötet med andra. Billie understryker på ett liknande sätt vikten av att inta rollen som "utbildare" och visa sina klasskamrater att rörelsehinder "inte är farligt". Hen betraktar det som "ett ansvar hos

mig själv” att elever ”får en annan bild” av rörelsehinder. Medan detta kan underlätta interaktionen med andra elever i storklass så är det också enligt Billie emotionellt krävande.

Framhäva rörelsehinder: *differentiering*

Medan eleverna använder strategierna *avledning* och *normalisering* för att tona ned betydelsen av rörelsehinder beskriver de även situationer där de tvärtom framhäver den. Vi kallar detta för *differentiering*. Som strategi för att hantera stigma är det primära syftet att motverka sammanlänknings mellan elevernas rörelsehinder och negativa eller oönskade stereotyper. Som Goffman (2014b) framhåller är den moraliska dimensionen av stigma central för att förstå hur gränser mellan individer och grupper hanteras i sociala situationer. När moraliska hierarkier väl etablerats övergår ofta stigmatisering i diskriminering (Link & Phelan 2001).

De två kategorierna av strategier för stigma-management skiljer sig emellertid inte endast åt vad gäller innehåll och syfte. De tenderar även att rikta sig mot olika publikar. Medan *avledning* och *normalisering* i första hand används i interaktioner mellan elever i storklass används *differentiering* i första hand i interaktioner med lärare i storklass. Ett exempel är Kim som berättar hur hen var tvungen att övertyga en lärare om behovet av anpassad bedömning i idrott. Efter att ha missat ett tillfälle i simning insisterade läraren på att Kim skulle genomföra uppgiften som alla andra:

Han förstod inte att simning kanske inte var en bra idé för mig. [...] Jag sa att jag inte drog ut på det med flit. [...] Jag simmar ju med min sjukgymnast, men det är inte tillräckligt för att jag ska få ett betyg. Jag erbjöd att jag kan simma för min sjukgymnast och att han kunde vara med, så att jag kan visa vad jag kan, men han lyssnade inte. När jag väl sa till på skarpa ”att jag kan visa dig, det är *fine*”, då sa han, ”nej, du behöver inte visa mig”. [...] Jag fick ett betyg, tack vare att jag gjorde en annan uppgift.

Centralt för att Kim ska framhäva sitt rörelsehinder är viljan att motbevisa lärarens föreställning om att det används som en ursäkt för att vara lat och slarvig. Genom att delge läraren ytterligare information om graden av sina fysiska begränsningar, samt att framställa sig som lösningsorienterad, hoppas Kim kunna korrigera lärarens uppfattning. På så vis innebär *differentiering* en markering av stigma-status. Robin beskriver en liknande situation inom vilken hen kände sig tvungen att övertyga en lärare om behovet av att byta från skriftlig till muntlig examinationsform. Efter att ha jämfört sig med sina klasskamrater för att påvisa sin begränsade möjlighet att skriva, uppstod en situation inom vilken Robin var tvungen att försvara sin moraliska status:

Läraren sa att hon generaliserade, att det inte var riktat till mig [...] men att hon försöker vara lite extra försiktig med sådana anpassningar för hon upplever att vissa elever som kommer från riksgymnasiet [...] förväntar sig att vissa krav ska vara mindre och att vissa anpassningar ska vara lite bättre än vad de verkligen behöver. [...] Jag sa att ”jag är ingen sådan elev som du beskriver och sättet som du beskriver det på är problematiskt”, för det sätter mig i en situation där jag är boven i det hela, för att jag är som jag är.

I den här situationen styr Robin över vilken information hen lämnar om rörelsehindret och upplever samtidigt ett behov av att betona sin moraliska karaktär. Detta är talande för den utmaning som differentiering ställer elever inför i en utbildningskontext. Förstått som en strategi för att hantera stigma måste de å ena sidan hävda sin olikhet gentemot andra för att påvisa behovet av anpassning. Å andra sidan måste de göra detta utan att sammanlänkas med negativa föreställningar om personer med rörelsehinder, vilket inbegriper sådant som fusk, oberättigad särbehandling, oärlighet och lathet. Därmed handlar differentiering om att i *rätt situation* delge *rätt mängd information* om sitt stigma. Oförmåga att hantera en sådan balans riskerar att leda till brist på erkännande från såväl lärare som elever.

Mobilisera rörelsehinder som kollektiv identitet

Till grund för Goffmans (2014b) definition av stigmatisering som en relationell process ligger en förståelse av identitetsarbete som tar sin utgångspunkt i sociala relationer och sociala interaktioner. Genom att föreställa sig och tolka hur andra människor uppfattar oss utvecklar vi ett socialt jag där våra identiteter är i behov av att erkännas och bekräftas av andra (Mead 1934). Vårt empiriska material visar att en central del av elevernas övergripande identitetsarbete består i att de utvecklar en kollektiv identitet i liten undervisningsgrupp. Detta kan beskrivas som en samvaro med *de egna* (Goffman 2014b, s. 28–31). I denna samvaro är rörelsehinder som identifikationsobjekt inte satt under yttre tryck då det ej sticker ut. Tvärtom delas det av eleverna i liten grupp. Robin, som tidigare endast läst i storklass och upplevt sig ensam om att ha ett rörelsehinder, framhåller betydelsen av detta:

R: Jag blir mer respekterad nu, för den jag är.

E: Vad betyder det, att du blir respekterad?

R: Att jag kan liksom vara mig själv och ingen kommer att tycka att det är konstigt. Jag var ju lite rädd för det i början av min skoltid, vad andra skulle tycka om jag gjorde så här, eller så här. Jag gör inte det lika mycket nu när jag går här.

E: Vad är det som har hänt då?

R: Det som har hänt är att jag har blivit så här, kanske lite gladare person, lite så här, inte så inne i mig själv, inte så blyg.

E: Nej, just det och vad är det som har möjliggjort den förändringen?

R: Att jag känner igen mig i dem som går här. Kan liksom relatera till dem som går här, för de sitter ju också i rullstol och tänker på sitt sätt och ja ...

För Robins del innebär samvaron med andra elever med svåra rörelsehinder en annorlunda förväntan på kroppslighet vilket ger upphov till en känsla av tillhörighet där hen inte behöver hantera den spänning som kan uppstå i interaktioner med elever i storklass. I mötet med eleverna i liten grupp upplever Robin tvärtom en stärkt känsla av självidentitet vilket hen beskriver som något som skapat förutsättningar för en mer positiv förståelse av rörelsehinder. Vidare har det stärkt hens förmåga att interagera med andra. Inom ramen för liten undervisningsgrupp sker således ett identitetsarbete som knyter an till mer övergripande strategier för att hantera stigma.

En annan aspekt av att utveckla en kollektiv identitet inom liten undervisningsgrupp är betydelsen av att dela liknande erfarenheter i vilka eleverna kan finna stöd hos varandra. Nasim beskriver hur användningen av hjälpmedel i storklass är problematisk då det blir en symbol för hens identitet som avvikande. Tillsammans med eleverna i liten grupp hittar emellertid Nasim stöd för att hantera situationen, vilket även möjliggör alternativa tolkningar av rörelsehinder:

En lättnad lite grand, samtidigt som det är ganska blandade känslor. För man känner att vi har alla våra problem och vi har alla våra hjälpmedel och så där. Man känner sig inte direkt lägre än vad alla andra känner sig, för först när jag skulle försöka acceptera ett hjälpmedel, det var som att, ja men jag vill ju vara som alla andra. Det var som att när man kom dit [till liten grupp], det var som att jag är jag, alla andra är ju också olika här liksom. Man kände sig trygg med den man var, att kunna vara sig själv, man kände sig nästan stolt över att ha det problem man hade lite grand.

Nasims resonemang är ett exempel på vad Snow och Anderson (1987) kallar för *identity talk*. Denna specifika talpraktik används för att verbalt konstruera en önskvärd och positivt laddad kollektiv identitet som elever med svåra rörelsehinder kan dela med varandra. I det här sammanhanget framstår inte separationen från storklass som problematisk. Tvärtom utgör den en förutsättning för den del av elevernas identitetsarbete som handlar om att utveckla och upprätthålla en känsla av självidentitet där rörelsehinder karakteriseras på ett positivt sätt. Tidigare studier av stigmatiserade grupper har påvisat vikten av att söka efter positiva tolkningar av ens identitet, även när denna identitet är stigmatiserad. Detta kan göras genom att undvika vissa möten och aktivt söka sig till andra (Kaufman & Johnson 2004). För

elevernas identitetsarbete erbjuder liten undervisningsgrupp en form av möten där det är möjligt att såväl verbalt som symboliskt och emotionellt skapa mening kring rörelsehinder. Medan detta är viktigt för att konstruera en kollektiv identitet så upplever vissa elever att det kan utestänga dem från andra gemenskaper. Mika påpekar exempelvis att samvaron i liten undervisningsgrupp kan "skapa en mur" mellan eleverna i liten undervisningsgrupp och eleverna i storklass. I liknande termer beskriver Billie liten undervisningsgrupp som "en bubbla" med "egna regler" vilket innebär att hen och klasskamraterna inte har en "aning om vad andra gymnasieelever gör [...] vi har ju liksom ingen koll".

Avslutning: utbildningsramar och identitetsarbete

I den här texten har vi riktat uppmärksamhet mot hur gymnasieelever med svåra rörelsehinder arbetar med att konstruera och kommunicera sin identitet i samband med att de rör sig mellan två olika utbildningsramar. Vår empiriska analys visar att eleverna förhandlar sin status i storklass genom att i interaktioner med andra antingen *tona ned* eller *framhäva* sitt rörelsehinder. Detta sker genom olika strategier för stigma-management. Samtidigt mobiliserar eleverna rörelsehinder som kollektiv identitet i liten undervisningsgrupp.

Typiskt för strategier som tonar ned betydelsen av rörelsehinder är att de har som mål att låta eleverna delta i storklassens elevgemenskap utan att störa den interaktionsdynamik som de för tillfället befinner sig i. Såväl *avledning*, i form av humor eller att påvisa akademisk kompetens, som *normalisering*, i form av att signalera fysisk förmåga eller öppenhet, låter eleverna omförhandla betydelsen av deras rörelsehinder i mötet med sina klasskamrater. Ofta handlar det om att parera obekväma situationer karakteriserade av exempelvis medömkan, rädsla eller negativa fördomar. På så vis är det strategier som i första hand används i möten där individer har en informell relation till varandra, det vill säga inom elevgruppen.

Att framhäva ett rörelsehinder, och därmed betona sin olikhet gentemot andra elever i storklass, är däremot en strategi som primärt används i möten med lärare, till vilka eleverna har en mer formell relation. Denna typ av strategi aktualiseras i situationer där eleverna upplever sig bli orättvist behandlade eller ha rätt till extra anpassning för att lyckas i skolan. Att genom *differentiering* markera sin status är emellertid en komplex strategi för att hantera stigma. Eleverna måste hävda sin avvikande identitet utan att sammanlänkas med negativa föreställningar eller stereotyper. För att undvika att uppfattas som oärliga, förfördelade eller lata försöker

de därför kommunicera sin identitet på ett sätt som både hänvisar till deras formella rättigheter till anpassad utbildning samt framhåller deras moraliska karaktär.

När eleverna tonar ned eller framhäver betydelsen av sitt rörelsehinder står ett slags social informationskontroll i centrum. Vi kan sålunda analysera hanteringen av stigma mot bakgrund av begreppet *intrycksstyrning*. Enligt Goffman (2014a) handlar intrycksstyrning dels om att agera i enlighet med existerande normer för hur individer samspelar med varandra, dels om att få dem vi möter att dela den egna definitionen av situationen. Detta är centralt för att förstå hur eleverna alternerar mellan olika strategier för stigma-management. Vid såväl *avledning* och *normalisering* som *differentiering* handlar det i regel om att i interaktioner med andra *omdefiniera situationen* så att de själva får kontroll över vilken information som lämnas om deras rörelsehinder. När detta lyckas etableras tillfälligt fungerande konsensus där eleverna exempelvis kan inta roller som inte riktar uppmärksamhet mot det egna rörelsehindret eller där de själva upplever sig kunna påverka vilken betydelse rörelsehindret tillskrivs i det sociala samspel som de befinner sig i. Valet av strategi för att hantera stigma är således beroende av dynamiken mellan roll, publik och den situation som de delar. Därmed kan vi även förstå stigmanhantering som ett temporalt fenomen. I ett kortare perspektiv handlar det om *tajming* och *finger toppskänsla*. I ett längre perspektiv handlar det om individers *socialisering*. I Meads (1934) efterföljd uppfattar Goffman individen som bärare av en mängd olika ”jag”, vilka hon lär sig att stämma av mot specifika situationer. Utifrån ett sådant perspektiv framstår elevernas stigmanhantering som ett slags *dramaturgisk förmåga*, där det i rätt situation handlar om att välja rätt strategi.

Tidigare forskning har betonat det nära sambandet mellan strategier för stigma-management och identitetsarbete, både i bemärkelsen att utveckla en förståelse av sig själv och att konstruera identiteter som kan kommuniceras och erkännas av andra (Kaufman & Johnson 2004; Snow & Andersson 1987). En central del av detta arbete är samspelet mellan självidentitet och tillgången till institutionaliserade definitioner av socialt och kulturellt medlemskap; ett samspel inom vilket gränser för gemenskaper och grupper dras (Lamont 2001). Vår empiriska analys visar att liten undervisningsgrupp är viktig för elevernas hantering av att leva med stigma. Tillsammans delar de erfarenheter av att inte leva upp till normativa förväntningar på hur kroppar fungerar och bör vara samt vilket arbete som avkrävs dem i olika kontexter. På så vis ger de varandra stöd att hantera de utmaningar som de två utbildningsramarna ger upphov till. Liten undervisningsgrupp möjliggör emellertid även situationer där eleverna kan mobilisera rörelsehinder som kollektiv identitet. I samtal med varandra verbaliserar de alternativa och positiva tolkningar av sitt stigma, vilket är centralt för att utveckla en känsla av självidentitet. Som Anthony och McCabe (2015) framhåller är det genom att skapa närhet och distans till andra som vi

definierar oss själva och de positioner som upplevs vara möjliga i ett större socialt sammanhang. I kontrast till storklass erbjuder därmed liten undervisningsgrupp en gemenskap där särskiljandet från "normala" elever inte nödvändigtvis betraktas som problematisk, utan som en förutsättning för att konstruera och upprätthålla positiva identiteter som kan bekräftas och erkännas inom den lilla elevgruppen.

För att bättre förstå hur elever med svåra rörelsehinder arbetar med att utveckla och upprätthålla sina identiteter bör vi således rikta uppmärksamhet mot hur detta i hög grad förhandlas *situationellt*. Hur stigmatiserade identiteter kan hanteras och erkännas varierar beroende på kontext och vilken relation individer har till varandra. I linje med detta har Kaufman och Johnson (2004) argumenterat för att identitetsarbete bör förstås som en cirkulär, snarare än en linjär, process. Detsamma gäller för processer av inkludering och exkludering i utbildningssammanhang. Alltför ofta likställs inkludering med elevers integrering i det reguljära klassrummet (se exempelvis Ainscow, Slee & Best 2019). Ett sådant synsätt missar hur de båda utbildningsramarna tar elevernas avvikande identitet för given. I liten undervisningsgrupp sker detta genom att de *avskiljs* från "normala" elever. I storklass genom att de framställs som en grupp som *är i behov* av att inkluderas. På så vis uppträder inklusion och exklusion *simultant*. Denna simultanitet är viktig för de intervjuade elevernas inramning av sin utbildningssituation. Snarare än att uppfatta liten grupp och storklass som inkompatibla, beskriver de ett mer komplext och mångtydigt förhållande till inkludering och exkludering. I deras berättelser tycks utbildningsramarna ömsom skapa förutsättningar och ömsom försvåra möjligheten att delta i olika gemenskaper och erhålla andra individers erkännanden. Att förstå inkludering och exkludering som en cirkulär process, där elevers identiteter förhandlas situationellt, öppnar upp för nya perspektiv på vad en skola för alla kan vara och hur en sådan vision ska förstås.

EMIL BERNMALM

Emil Bernmalm är gymnasielärare och doktorand i utbildningsvetenskap. Mitt första möte med Anders var i juni 2009 då han höll tal till oss nyblivna lärare på examensdagen. Anders talade om värdet av elever som utmanar skolans ramar och beskrev dem som en viktig tillgång. Denna insikt har jag ofta återkommit till under mina år som lärare. I mitt avhandlingsarbete studerar jag erfarenheter gjorda av gymnasieelever som har rörelsehinder och hur dessa sätter moraliska föreställningar om inklusion, mångfald och identitet ifråga. Som handledare öppnade Anders dörren till Erving Goffmans originella studier av mänskliga interaktioner, vilket har påverkat mitt arbete och tänkande på ett genomgående sätt. För detta är jag tacksam.

JONATAN NÄSTESJÖ

Jonatan Nästesjö är doktorand i utbildningsvetenskap, med inriktning mot högre utbildning. I min avhandling studerar jag hur normer, värden och strukturer för att göra karriär inom akademien påverkar unga forskares praktiker och identiteter. Utifrån mitt intresse för akademisk socialisation har jag ofta funderat kring betydelsen Anders haft för mitt eget forskarblivande. Trots att han aldrig formellt sett varit min handledare är Anders en av dem som starkast format min syn på att vad det innebär att arbeta och leva inom akademien. Detta genom att både betona och gestalta vikten av att vara nyfiken och ha kul, läsa brett och arbeta hårt samt våga visa sig sårbar inför sin omgivning. Utan vänskap är akademien en ensam plats.

Referenser

- Ablon, Joan (1981). Dwarfism and Social Identity: Self-help Group Participation. *Social Science and Medicine. Part B Medical Anthropology* 15(1), s. 25–30.
- Ainscow, Mel, Slee, Roger & Best, Marnie (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 Years On. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7/8), s. 671–676.
- Anthony, Amanda Koontz & McCabe, Janice (2015). Friendship Talk as Identity Work: Defining the Self Through Friend Relationships. *Symbolic Interaction* 38(1), s. 64–82.
- Roschelle, Anna R. & Kaufman, Peter (2004). Fitting In and Fighting Back: Stigma Management Strategies among Homeless Kids. *Symbolic Interaction* 27(1), s. 23–46.
- Becker, Gaylene (1981). Coping with Stigma: Lifelong Adaptation of Deaf People. *Social Science and Medicine. Part B Medical Anthropology* 15(1), s. 21–24.
- Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Fichten, Catherine S., Robillard, Kirsten, Judd, Darlene & Amsel, Rhonda (1989). College Students with Physical Disabilities: Myths and Realities. *Rehabilitation Psychology* 34(4), s. 243–257.

- Davis, Fred (1961). Deviance Disavowal: The Management of Strained Interaction by the Visibly Handicapped. *Social Problems* 9(2), s. 120–132.
- Goffman, Erving (2014a). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, Erving (2014b). *Stigma: den avvikandes roll och identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Green, Gill (2009). *The End of Stigma? Changes in the Social Experiences of Long-Term Illness*. London: Routledge.
- Kaufman, Joanne M. & Johnson, Cathryn (2004). Stigmatized Individuals and the Process of Identity. *The Sociological Quarterly* 45(4), s. 807–833.
- Lamont, Michéle (2001). Culture and Identity. I Turner, Jonathan H. (red.). *Handbook of Sociological Theory*, s. 171–185. New York: Kluwer Academic.
- Lamont, Michéle & Swidler, Ann (2014). Methodological Pluralism and the Possibilities and Limits of Interviewing. *Qualitative Sociology* 37(2), s. 153–171.
- Link, Bruce G. & Phelan, Jo C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology* 27, s. 363–385.
- Mead, George H. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nilholm, Claes (2019). *En inkluderande skola: möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygren, Göran (2008). *Skolvardag med rörelsehinder: en etnologisk studie*. Rapportserie/Forum för skolan. Uppsala: Uppsala universitet.
- Persson, Anders (2014). Inramad skola: ramfaktorer, frames och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan. I Persson, Anders & Johansson, Roger (red.). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, s. 391–412.
- Pugh, Allison J. (2013). What good are Interviews for Thinking about Culture? Demystifying Interpretive Analysis. *American Journal of Cultural Sociology* 1(1), s. 42–68.
- Snow, David & Leon Anderson (1987). Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. *American Journal of Sociology* 92(6), s. 1336–1371.
- SOU 1948:24. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- Taub, Diane E., MCLorg, Penelope A. & Fanflik, Patricia L. (2004). Stigma Management Strategies Among Women with Physical Disabilities: Contrasting Approaches of Downplaying or Claiming a Disability Status. *Deviant Behavior* 25(2), s. 169–190.
- Thoits, Peggy A. (2016). “I’m Not Mentally Ill”: Identity Deflection as a Form of Stigma Resistance. *Journal of Health and Social Behavior* 57(2), s. 135–151.